
La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus *Conocimientos profesionales*¹

The Self-perception of In-service Secondary Teachers of the Comunidad Valenciana in relation to their Professional Knowledge

J. ROBERTO SANZ
PONCE

Universidad Católica de Valencia
"San Vicente Mártir"
roberto.sanz@ucv.es

INMACULADA
HERNANDO MORA

Universidad Católica de Valencia
"San Vicente Mártir"
inmahernando@mail.ucv.es

JOSÉ MANUEL MULA
BENAVENT

Universidad Católica de Valencia
"San Vicente Mártir"
jose.mula@ucv.es

Resumen: La competencia docente es un factor que incide en la calidad educativa. El objetivo del artículo es analizar la autopercepción del profesorado de Secundaria en sus conocimientos profesionales. Para su obtención, se elaboró un cuestionario-escala según la Teoría de Acción Razonada de Ajzen&Fishbein (1980), sometido a procedimientos normalizados para establecer la consistencia interna, validez y fiabilidad; se aplicó a una muestra representativa y estratificada de la Comunidad Valenciana; y los datos se analizaron

con diversos procedimientos estadísticos. Entre las conclusiones destaca la alta autopercepción del profesorado en conocimientos profesionales, encontrándose diferencias según sexo, edad, experiencia o tipo de centro. Los resultados se confrontaron con otros de investigaciones similares.

Palabras clave: profesorado de secundaria; competencia profesional; conocimientos profesionales; percepción.

1 El presente artículo es un producto relacionado con el Proyecto de Investigación: "Innovación educativa y formación del profesorado de Educación Secundaria," Universidad Católica de Valencia (Expediente: 2011-020-001). Roberto Sanz (IP), Gabriel Martínez, Aurelio González, Remedios Moril, Julio Nando, Joaquín López, Germán Martín, José Manuel Mula.

Abstract: Teaching competence is a factor that affects the quality of education. The aim of the paper is to analyze the self-perception of in-service secondary school teachers in relation to their professional knowledge. To achieve it, a scale-questionnaire was developed according to the Theory of Reasoned Action Ajzen&Fishbein (1980), under standardized procedures to establish internal consistency, validity and reliability procedures; this questionnaire was applied to a representative and stratified sample of the Valencian Community; and data were analyzed with various statistical methods.

The results shown a teachers' high self-perception of professional knowledge, and significant differences for gender, age, experience, or type of institution were found. These results were compared with other researches.

Keywords: in-service secondary teachers; professional competencies; professional knowledge; self-perception.

INTRODUCCIÓN

El actual debate educativo ha situado la mirada en las posibilidades y limitaciones de la escuela y de sus docentes para revertir la situación social y económica del país, dado que, por un lado, el último Informe del *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2012) arroja unos resultados nada alentadores, situando a España por debajo del promedio de los países de la OCDE en Matemáticas, Lectura y Ciencias y, por otro, instituciones como la *Fundación Europea Sociedad y Educación* ponen de manifiesto que uno de los retos para la mejora de la educación del siglo XXI (Barber y Mourshed, 2007; OCDE, 2005; OCDE, 2009) es aumentar la formación del profesorado, desarrollando “un mayor y más profundo saber teórico, técnico y ético” (Naval, 2013, p. 125).

Es, por ello, que este artículo se centra en la formación del profesorado de Educación Secundaria para responder a las nuevas demandas. En cuanto a la finalidad de dicho tramo educativo, ha existido siempre cierta indefinición -carácter propedéutico, generalista o de capacitación profesional (González y otros, 2011; Sanz, 2011)-, que ha condicionado el proceso formativo y la selección del profesorado. Por otro lado, respecto a su capacidad y preparación existe cierta percepción, entre un sector de docentes, de no saber dar respuesta a la problemática y desafíos que el alumnado está planteando², cuando “la calidad de los docentes es

2 Marchesi (2008:17) define la situación del docente: “No cabe duda, pues, de que la tarea de enseñar a las nuevas generaciones está inmersa en serios dilemas y contradicciones no exentos de riesgos. No se tiene claro qué supone enseñar, ni cómo debe hacerse, ni qué criterios han de utilizarse para evaluar la enseñanza. Tampoco existe acuerdo sobre los valores que deben defenderse, ni sobre la actitud más adecuada ante los diferentes grupos culturales. Las dudas se extienden también a cómo abordar las nuevas tareas sin que se dejen de cumplir las antiguas y a cómo se traduce todo ello en los modelos de formación, selección del profesorado y de organización de su tiempo de trabajo.”

un factor de primer orden para explicar la variación del rendimiento escolar de los alumnos dentro de un sistema educativo” (García Ruíz, 2013, p. 15). Esta situación nos ha llevado a preguntarnos y a preguntar al profesorado sobre la percepción acerca de sus conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos profesionales. El presente artículo se circunscribe solo a las manifestaciones sobre sus conocimientos.

La formación del profesorado de Educación Secundaria se ha enfrentado, tradicionalmente, a diversos retos/problemas. Por un lado, se ha tenido que elegir entre un carácter instructivo o formativo; por otro, se ha enfrentado al debate entre la necesidad de un profesorado especialista en un campo del conocimiento o especialmente competente en la creación de situaciones de aprendizaje. En la actualidad se enfrenta a otras problemáticas adicionales, como la presencia de un alumnado cada vez más diverso o el aumento de la conflictividad en las aulas, entre otras.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los antecedentes, los primeros análisis e investigaciones acerca de las competencias profesionales a escala internacional se remontan a los años noventa, con los grupos de investigación sobre psicología del trabajo en torno a Lévy-Leboyer (1997) y el grupo de investigación en el campo de la formación y gestión de los recursos humanos dirigido por Le Boterf (2001 y 2010). En el campo estrictamente educativo, al amparo del Proyecto DeSeCo (1999) (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), el profesor Weiner desarrolla una línea de investigación con resultados muy interesantes; asimismo, Rychen y Hersch (2004), también aportan una buena cantidad de conclusiones en torno a las competencias y la educación. En España son pioneras las investigaciones interdisciplinares e interuniversitarias dirigidas por Jaime Sarramona (2004). En el marco de la OCDE son varios los estudios realizados a escala internacional: Programa de Indicadores de Evaluación (INES), Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), Estudio de viabilidad de competencias intracurriculares (CCC), Programa de Evaluación de Estudiantes (PISA). Existen otras investigaciones internacionales vinculadas con la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo): Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Third International Mathematics and Science Repeat (TIMSS_R), Civic Education Project (CIVIC); Reading Literacy Study (RLS); Computers in Education (COMPED); First International Mathematics Study (FIMS); First International Science Study (FISS), ... Además, al amparo de la UNESCO, se crea el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación

de la Calidad Educativa que lleva a cabo estudios sobre competencias en la Región de América Latina y el Caribe.

En cuanto a la literatura científica, destacan las investigaciones dirigidas por Perrenoud (2003, 2005 y 2012) y Meirieu (2003). En el ámbito nacional los principales grupos de investigación son: en la Universidad Complutense de Madrid, el Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Competencias profesionales docentes, dirigido por Martín del Pozo (2000-2003); en la Universidad de Granada, el Grupo Force, coordinado por Fernández Cruz y Bolívar (2000-2010); en la Universidad de Barcelona, el Grupo de Formació Docent i Innovació Pedagògica (FO-DIP), coordinado por Imbernón Muñoz (2006) y el grupo GREM, coordinado por Martínez y Puig (2007). Asimismo, son notables los hallazgos realizados por Tribó (2008); por el Grupo de Investigación en Competencias (GReCo), de la Universidad Politécnica de Barcelona; por el grupo BITÁCOLA, coordinado por Teixidó (2000), de la Universidad de Girona; por el grupo dirigido por Rivas (2003), de la Universidad de Málaga; por el grupo coordinado por el profesor Esteve (1994, 1997, 2004 y 2006); por el grupo coordinado por Escudero (2006, 2008 y 2009), de la Universidad de Murcia; y en la Universidad de Jaén, el dirigido por Pérez Ferra (2005). En la Comunidad Valenciana se han realizado investigaciones sobre competencias en Educación Secundaria dirigidos por Escámez, García y Sales (2002); Moliner (2010); Morales y Escámez (2007); Moreno y García (2008); García, Jover y Escámez (2010); y González y otros (2011).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las metodologías utilizadas han sido de carácter cuantitativo y cualitativo. Para la elaboración del cuestionario-escala se partió de la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980; Escámez y Ortega, 1986; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). El procedimiento concreto empleado ha sido el siguiente: En un primer momento, los miembros del grupo de investigación delimitaron el campo y los subcampos que había que investigar; a partir de ahí, mediante 6 sesiones de grupo de discusión, formado por 6 profesores de Secundaria (2 de centros públicos, 2 de concertados y 2 de privados), 2 miembros de equipos directivos, 1 inspector de educación adscrito a Secundaria y 1 profesor del Grado de Pedagogía afloraron las cuestiones o problemas más importantes que habían de ser abordados posteriormente; tales cuestiones o problemas fueron concretados en proposiciones y sometidos al criterio de 10 jueces-expertos para la valoración de su idoneidad como manifestaciones de las competencias del Profesorado de Secundaria. Las proposiciones que obtuvieron una valoración superior a 7 como media por los jueces fueron

formuladas por el grupo de investigación como ítems, de acuerdo a la teoría de Ajzen y Fishbein, y organizados en un Cuestionario-escala de 5 grados siguiendo a Osgood (Osgood, Sud y Tannenbaum, 1976). Este Cuestionario-escala, en un tercer momento, fue aplicado a una muestra representativa de docentes (N= 44), como cuestionario piloto. Así, se pudo establecer la consistencia interna, la significatividad de los ítems respecto a aquellos que no lo eran y la validez del Cuestionario. La fiabilidad con un coeficiente *alfa de Cronbach* fue de 0,890. Por último, el Cuestionario-escala definitivo se aplicó a la muestra, enviándolo a los directores de los centros seleccionados para que fuese cumplimentado por los docentes de manera anónima.

La investigación ha contado con una *muestra* representativa del profesorado de Educación Secundaria, tanto de centros públicos como de privados concertados³, de la Comunidad Valenciana, que para el curso 2009/2010 ascendía a un total de 38.189. El muestreo estratificado sobre la titularidad (público y concertado), la provincia y el tipo de centro (Cuadro 1) ha quedado distribuido de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de los centros por provincias

TIPO CENTRO	PROVINCIA	Nº TOTAL DE CENTROS	PÚBLICOS	CONCERTADOS
A	Alicante	3	2	1
	Castellón	1	0	1
	Valencia	4	2	2
B	Alicante	4	2	2
	Castellón	1	1	0
	Valencia	7	4	3
C	Alicante	1	0	1
	Castellón	1	0	1
	Valencia	4	0	4
Total		26	11	15

Fuente: elaboración propia

³ No se ha contemplado la participación de centros privados no concertados en la investigación por tratarse de un tipo de centro poco representativo, por su número, en la Comunidad Valenciana. Así mismo, se trata de centros con ciertas peculiaridades didáctico-pedagógicas que hacen difícil su generalización con el resto de centros y su profesorado.

Cuadro 1. Clasificación Ministerio de Educación y Ciencia. Tipos de centro

CENTRO TIPO A	CENTRO TIPO B	CENTRO TIPO C
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato y/o Formación Profesional	Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato/Formación Profesional

El número de centros analizados fue de 26 y 551 los cuestionarios cumplimentados por el profesorado. Es conveniente llamar la atención sobre la menor participación de docentes de centros públicos (solo el 33 % de los encuestados trabajan en dichos centros), circunstancia que puede deberse a las tensas relaciones que, en esos momentos, mantenía el colectivo docente público con la Administración Educativa Valenciana. La muestra está compuesta en un 59% por mujeres y la franja de edad más frecuente es la de 36-51 años (53%), de los que el 60% tiene entre 11 y 20 años de experiencia profesional. En las Tablas 2 y 3 se presenta la distribución de los centros en función del tipo de enseñanzas impartidas y de su ubicación según habitantes.

Tabla 2. Distribución de centros según tipo de enseñanzas

CENTROS	ASIGNATURA QUE IMPARTEN		
	ESO	BACHILLER	CICLOS FORMATIVOS
11	✓	✓	
1		✓	
2		✓	✓
10		✓	
1	✓	✓	✓
1	✓	✓	✓

Tabla 3. Distribución de centros según habitantes

CENTROS	DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL POR Nº DE HABITANTES
2	< 20.000
15	20.000-100.000
9	>100.000

Los *estadísticos* aplicados para el procesado de los datos han sido, en primer lugar, el análisis de frecuencias y de modas. Posteriormente, para poder comparar simultáneamente dos o más ítems de una misma muestra, ver la distribución conjunta de las variables y poder analizar si existía relación entre ellas y en qué grado, se realizaron tablas de contingencia. El estadístico utilizado para ver si las diferencias en la distribución de las variables eran significativas fue el *chi-cuadrado de Pearson*. Por otro lado, para poder comparar todas las variables se utilizó la prueba no paramétrica de *Friedman*. Por último, para ver si existían diferencias de opinión entre los docentes se realizaron análisis de regresión logística, binomial y multinomial, que agrupaban las encuestas según las variables que previamente se habían establecido (sexo, edad, tipo de centro y experiencia profesional). También, se agruparon las encuestas en dos grupos diferentes mediante un análisis *cluster* en dos pasos (*two step cluster*). Todos los tratamientos estadísticos se han realizado en base a los procedimientos establecidos por SPSS (2011).

EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana tienen una percepción de sus *conocimientos profesionales* bastante positiva. Aunque la mayoría de los encuestados (alrededor de un 85%) da valores altos en todos los ítems, las distribuciones de las variables son diferentes, tal y como manifiesta el *test de Friedman*, tanto para el conjunto de todas las variables como para las variables en cada uno de los bloques temáticos establecidos (véase Tabla 4) (con una probabilidad de error, $P < 0,001$).

El análisis *cluster* -que agrupa las encuestas sin criterio preestablecido- estableció dos grupos docentes diferenciados en función de las variables analizadas. Se observa un porcentaje mayor de mujeres en el *cluster* 1, un 64,4% frente a un 48,1% ($P = 0,001$). Analizando los ítems por separado, podemos ver como el profesorado del *cluster* 1 afirma sentirse más preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula/centro y cree conocer mejor la legislación educativa; además está más predispuesto hacia la innovación, la educación inclusiva, el trabajo en equipo y el perfeccionamiento profesional que sus homólogos del *cluster* 2. Esta tendencia refleja un autoconcepto más positivo de las docentes frente a sus compañeros. No se encuentran diferencias significativas en función de la edad, de la experiencia o del tipo de centro.

A continuación se analizaron los datos por bloques temáticos, estudiando la influencia de las cuatro variables mencionadas anteriormente.

Tabla 4. Clasificación de los ítems por bloques temáticos

BLOQUES TEMÁTICOS	ÍTEMES RELACIONADOS CON LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SUS CONOCIMIENTOS
1. Materia	<ul style="list-style-type: none"> · Conozco los contenidos propios de mi materia, módulo o ámbito
2. Estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos y de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · Conozco las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de mi materia, módulo o ámbito · Hay métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo · No necesito técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado · Un buen profesor no necesita las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje
3. Gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> · Hay estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje · No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro · Como profesor tengo que atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje · La convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales
4. Normativa educativa	<ul style="list-style-type: none"> · No he leído las leyes y las normas que regulan la Educación Secundaria · Conozco los Derechos Humanos, sobre todo, en lo referido a la Educación · La Constitución Española, como marco general, no aborda el tema de la educación · Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja · El conocimiento de la organización de la Administración Educativa es innecesario para mi trabajo docente · Conozco los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa · Conozco los programas plurilingües del Sistema Educativo Valenciano · Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, PDCI, Compensatoria, PCP, PAD, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar

BLOQUES TEMÁTICOS

ÍTEMS RELACIONADOS CON LA PERCEPCIÓN DEL
PROFESORADO SOBRE SUS CONOCIMIENTOS

5. Aspectos psicológicos y evolutivos del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> · Necesito conocer las características psicoevolutivas de la adolescencia y primera juventud · No es un asunto mío el descubrimiento por los adolescentes y jóvenes de su identidad personal y de sus valores · La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente · La mayoría de los alumnos buscan pertenecer a un grupo o pandilla
6. Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> · Me pongo de acuerdo con mis compañeros sobre los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado en las materias, módulos o ámbitos

En cuanto al Conocimiento sobre la *Materia*, la mayoría de los docentes (cerca del 99%), tiene la percepción de conocer los contenidos propios de su asignatura y dominar los contenidos curriculares que enseñan. Esta variable es la que obtiene un mayor rango en el *test de Friedman* (15,05). No se ha encontrado una influencia significativa de las variables (edad, tipo de centro, experiencia profesional o sexo) sobre la opinión de los encuestados. Esto se debe a la excesiva carga de formación especializada requerida para el acceso a la docencia en Educación Secundaria que, como manifiesta Teresa Yurén (2011, p. 18), tiene un efecto “pernicioso para la formación de docentes..., [ya que] supone que los profesores deben ser formados con una especialización y un título de denominación equivalente a la materia que enseñan. La aplicación de este principio tiene tres consecuencias negativas: a) hace más rígidas las posibilidades de trabajo y de desempeño docente; b) contribuye a solidificar el modelo de educación fragmentada, pues si los profesores solo pueden enseñar contenidos de una disciplina, es difícil instalar otro modelo, y c) empobrece la formación de los profesores, que se reduce al ámbito de una disciplina.”

Sobre los conocimientos de *Estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos y de evaluación*, más de la mitad de los encuestados han dado un valor de 5. A pesar de ello, podemos vislumbrar algún dato significativo mediante la realización de tablas de contingencia de cada uno de los ítems. Por ejemplo, en el ítem 2: “Conozco las estrategias y técnicas didácticas...,” se observan diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro. Los profesores de centros concertados (99,1%) tienen la percepción de conocer mejor la metodología adecuada para la enseñanza de su asignatura que los de centros públicos (94,4%) ($P = 0,003$) (Figura 1).

Al ítem 6: “No necesito técnicas novedosas de evaluación...,” el 78,8% ha contestado de manera afirmativa. Estos resultados corroboran los obtenidos por el

grupo coordinado por Montserrat Castelló (2009), sobre la evaluación en la Educación Secundaria y el Bachillerato, cuando afirma que la mayoría de los docentes utilizan “únicamente” el examen como instrumento de evaluación; por lo que algunos profesores pueden pensar que no necesitan de otras técnicas para enfrentarse al proceso evaluativo (Álvarez Méndez, 2008). Entre los docentes que reconocen necesitar dichas técnicas, los más jóvenes perciben menos esta necesidad (un 6%, frente a los docentes con más de 26 años que lo perciben en un 17%) ($P=0,020$) (Figura 1). En cuanto a la experiencia profesional, también observamos la misma tendencia, tan solo un 8,4% de los docentes con una experiencia menor a 10 años reconocen necesitar conocimientos de nuevas técnicas para la evaluación, mientras que este porcentaje aumenta hasta un 18,4% en el grupo de profesores con más de 20 años de experiencia ($P=0,030$). En este ítem, también el tipo de centro establece diferencias significativas. Son los centros concertados los que perciben una mayor necesidad de formación en cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación ($P=0,049$) (Figura 1).

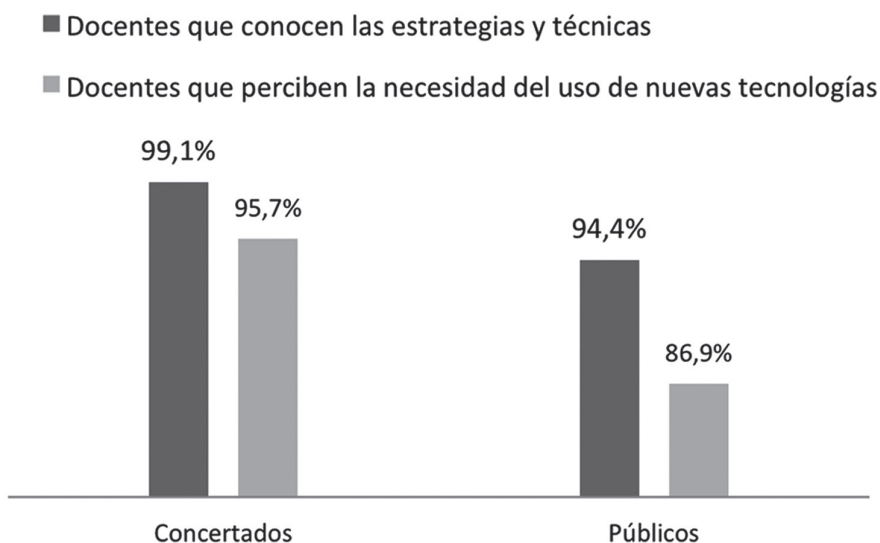
Figura 1. Influencia de las variables edad, experiencia y tipo de centro frente a la evaluación



En cuanto al uso de las nuevas tecnologías de la información, también se ve influenciado en función del tipo de centro en el que trabajan: “Un buen profesor no necesita las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje” (ítem 8). Los profesores de centros públicos perciben la necesidad del uso de las nuevas tec-

nologías de la información en un 86,9%, mientras que los de la concertada, en un 95,7% ($P = 0,001$) (Figura 2). En el estudio de Suriá (2011), también se encontraron diferencias significativas en cuanto a este ítem, aunque en función de la variable edad y no en relación al tipo de centro. Cabría analizar, en cuanto a la percepción de la necesidad del uso de las tecnologías de la información, si esta se correlaciona con la realidad, ya que como mantiene Raschke: “muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas [...] a pesar de que tendríamos que liderar el enorme cambio que va a suponer las aplicaciones en el aula de las nuevas tecnologías electrónicas” (2003, p. 113).

Figura 2. Influencia del tipo de centro frente al conocimiento de estrategias metodológicas y al uso de nuevas tecnologías



En cuanto al bloque de conocimientos sobre la *Gestión del aula*, en su conjunto, tampoco encontramos una influencia significativa de las cuatro variables. Pero sorprenden, por ejemplo, las diferencias encontradas en algunos ítems concretos (Figura 3). Por ejemplo, en el ítem 3: “Hay estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje,” existe una relación directa entre el porcentaje de profesores que está totalmente de acuerdo, es decir, que afirman que existen estrategias específicas para diseñar situaciones de aprendizaje, y su edad, de

tal manera que, a mayor edad, mayor es dicho porcentaje ($P= 0,028$). Aunque otra cosa distinta al conocimiento de la existencia de estas estrategias de aprendizaje, es su posterior implementación en el aula. No siempre existe coherencia entre las convicciones pedagógicas y la conducta docente. Dato que contradice la creencia defendida por algunos investigadores de que el profesorado joven está más abierto a la innovación educativa.

También vale la pena comentar la influencia del tipo de centro sobre el ítem 5: “No estoy preparado para resolver y gestionar los conflictos...” Un 75% de los docentes de centros públicos se considera totalmente preparado para enfrentarse a los conflictos; mientras que en los concertados este porcentaje sube hasta un 88% ($P< 0,001$). Estos resultados son similares a los del estudio realizado por Hernando (2015) sobre la conflictividad en los centros de Secundaria de la ciudad de Valencia (67% y 83%, respectivamente). Muchas pueden ser las explicaciones que justifiquen esta diferente percepción. Entre otras podríamos afirmar: la excesiva movilidad del profesorado en los centros públicos que puede afectar a la implicación en los asuntos del centro y en la convivencia (Moreno y García, 2008; Escámez y otros, 2002); o la menor proporción de conflictos o conflictos graves que se producen en los centros concertados (Iborra y otros, 2011).

En cuanto a la necesidad de atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos (ítem 19), el profesorado manifiesta estar totalmente de acuerdo en un 96%, al igual que mostraron Durán y Giné (2012), alegando la necesidad de una enseñanza individualizada como mecanismo para la mejora de la educación. Existe cierta unanimidad entre los docentes de que un aprendizaje personalizado que atienda los diferentes ritmos de los alumnos es la mejor manera de enfrentarse a la diversidad que encontramos en las aulas (Sanz y López, 2013).

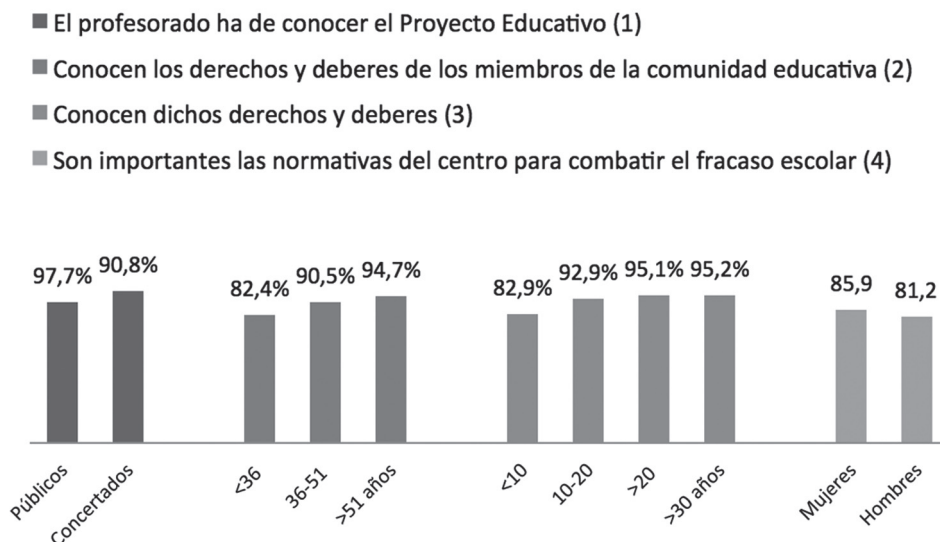
Por su parte, el ítem 22: “La convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales,” nos muestra diferencias significativas en cuanto a la variable sexo. Son las profesoras las que en mayor medida (77,9% frente al 66,7% de los varones ($P= 0,012$)) perciben el centro escolar como una microsociedad en la que se reproducen todas las problemáticas sociales. Lejos queda la visión del centro educativo como una burbuja que aísla y protege a los alumnos de las dificultades del entorno, que los aísla de los problemas de la sociedad.

Figura 3. Qué dicen los docentes sobre la gestión del aula. Influencia de las variables edad (1), tipo de centro (2) y sexo (3)



En cuanto a los conocimientos sobre la *Normativa educativa* también encontramos diferencias significativas en algunos de sus ítems (Figura 4). En el ítem 12: “Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo...,” son los docentes de los centros privados concertados los que mayoritariamente afirman la necesidad de conocer dicho Proyecto ($P=0,002$).

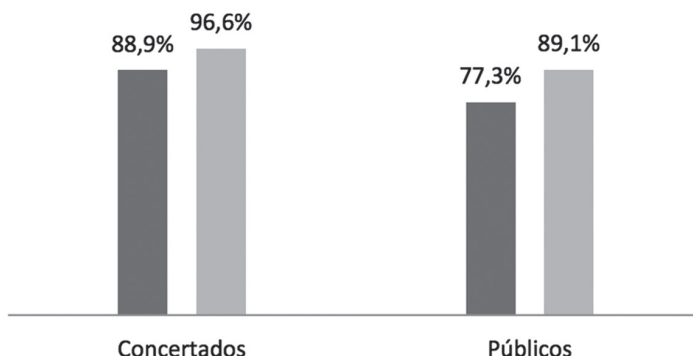
En cuanto al ítem 14: “Conozco los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa,” se encuentra una relación directa entre el conocimiento de los derechos y deberes de los alumnos y profesores y la edad de los docentes ($P=0,006$). Esta tendencia también se observa en relación con la experiencia: el 82,9% de los docentes con una experiencia menor a los 10 años, responde afirmativamente, aumentando este porcentaje hasta el 95,2% entre los docentes con más de 30 años de experiencia ($P=0,018$). En cuanto al sexo, son las profesoras (85,9%) las que tienen una mayor percepción sobre la importancia de las diferentes normativas que el centro educativo desarrolla para combatir el fracaso escolar (ítem 16) ($P=0,001$).

Figura 4. Influencia de las variables tipo de centro, edad, experiencia y sexo frente al conocimiento de la legislación educativa

Respecto a los conocimientos de los *Aspectos psicológicos y evolutivos del alumnado*, hay diferencias en función del tipo de centro (Figura 5) en los ítems 17: “Necesito conocer las características psicoevolutivas...” y 18: “No es un asunto mío el descubrimiento por los adolescentes y jóvenes de su identidad personal y de sus valores.” En cuanto a las características psicoevolutivas de los alumnos, son los docentes de los centros concertados (88,9%) los que creen necesitar mayores conocimientos acerca de las diferencias psicoevolutivas, que sus compañeros de centros públicos (77,3%) ($P=0,001$). En esa misma línea, son nuevamente los docentes de los centros concertados (96,6%) los que tienen la percepción de preocuparse más por la formación personal del alumnado, que sus homólogos de los centros de titularidad estatal (89,1%) ($P=0,002$).

Figura 5. Influencia de la variable tipo de centro frente al conocimiento psicoevolutivo de los alumnos

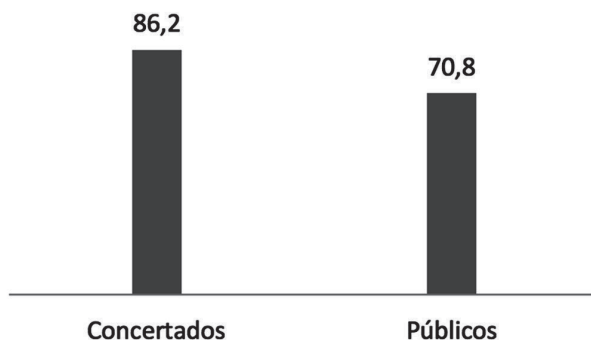
- Docentes que necesitan conocer las características psicoevolutivas del alumnado
- Docentes que se preocupan más por la formación personal del alumnado



En cuanto al último bloque, *Trabajo en equipo*, solo encontramos diferencias significativas en función del tipo de centro. Los profesores de centros públicos afirman ponerse de acuerdo con sus compañeros en los contenidos que imparten en un 70,8%, mientras que los de la privada concertada, en un 86,2% ($P < 0,001$) (Figura 6).

Figura 6. Influencia de la variable tipo de centro frente al trabajo en equipo

- Docentes que se ponen de acuerdo con sus compañeros en los contenidos que imparten



CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos muestran que los profesores de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana tienen una percepción alta o muy alta acerca de sus conocimientos profesionales, sin encontrarse, a nivel general, grandes diferencias en función del sexo, edad, tipo de centro o experiencia profesional. De manera resumida detallamos las diferencias encontradas:

En cuanto al *sexo*, se ha constatado una percepción, en líneas generales, más positiva de las docentes respecto a sus conocimientos profesionales, tal y como atestigua el análisis *cluster*. Además, también son las docentes las que le otorgan mayor importancia al conocimiento de los diferentes planes y programas educativos para combatir el fracaso escolar.

En cuanto a la variable *edad*, los docentes más jóvenes tienen una percepción más baja respecto a sus conocimientos en la gestión del aula, afirmando tener un conocimiento menor de estrategias para la organización y el diseño de situaciones de aprendizaje. También creen conocer menos lo referente a la legislación sobre derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa. En esa línea, son los más jóvenes los que creen necesitar menos conocimientos sobre técnicas e instrumentos de evaluación.

También hemos detectado ciertas diferencias en torno al *tipo de centro*. Los profesores de centros concertados creen conocer mejor las estrategias y técnicas metodológicas y las características psicoevolutivas de sus alumnos. Lo mismo sucede respecto a la gestión del aula, declarándose con más conocimientos para gestionar y resolver los diferentes conflictos escolares, así como para atender a la diversidad de su alumnado. También se observa una mayor implicación del profesorado de centros concertados a la hora del trabajo en equipo o de reconocer sus necesidades formativas en cuanto a técnicas de evaluación y a la implementación de las Nuevas Tecnologías de la Información en la tarea docente. Por último, son los profesores de centros de titularidad privada los que reconocen, en mayor medida, la necesidad de conocer el Proyecto Educativo de Centro como herramienta imprescindible en su quehacer diario.

La *experiencia profesional* también establece algunas diferencias. A más experiencia menos necesidad de conocer las diferentes técnicas de evaluación. Del mismo modo, a mayor experiencia mayor conocimiento de los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa.

Para concluir, queremos resaltar alguna de las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo de esta investigación: la menor participación de docentes de centros públicos que puede haber provocado un cierto sesgo en los resultados.

Fecha de recepción del original: 18 de julio de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de diciembre de 2014

REFERENCIAS

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2008). *Identidad profesional del profesorado en secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2010a). Contexto de la Educación Secundaria. Estructura y organización. En F. Imbernón (Ed.), *Procesos y contextos educativos en las instituciones de educación secundaria* (pp. 35-59). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010b). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión de la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(2), 10-33. Extraído el 17 de septiembre de 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol8num2/art1.htm>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educacional*, 44, 11-36.
- Bolívar, A., Cruz, M. y Ruiz, E. M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado. Una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research*, 6(1). Extraído el 17 de septiembre de 2015, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Castelló, M. (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 31-44.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de actitudes y valores*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J., García López, R. y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Book.

- Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20.
- Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizaje docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-109.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial del profesorado de secundaria*. Madrid: Ariel.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- García Ruiz, P. (2013). Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En V. Pérez-Díaz (Dir.), *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad* (pp. 13-31). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González, A., López, J., Martín, G., Martínez, G., Moril, M., Mula, J. M. et al. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- Hernando, I. (2015). *Análisis de la conflictividad en las aulas de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia. Un estudio comparado (1999-2012)* (Tesis doctoral). Disponible en la Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO). [En línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído el 1 de julio de 2015, de <http://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1162617>.
- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2011). *Situación del menor en la Comunitat Valenciana: víctima e infractor*. Serie Documentos 18. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? [Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000. (Versión original en francés: *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation, 1999).
- Le Boterf, G. (2010). La gestión por Competencias. *IDEA*.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- (Versión original en francés: *La gestion des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation, 1996).
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martín del Pozo, M. R., Rodrigo, M., Martínez, M. M., Guerrero, A., Fernández, P. y Varela, M. P. (2000). Un estudio sobre el profesor de ciencias en Educación Secundaria y unas propuestas para mejorar su formación. *Revista de Educación*, 321, 291-314.
- Martín del Pozo, M. R. y de Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3) 59-69.
- Martín, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Morales, S. y Escámez, J. (2007). Competencias para la convivencia en una sociedad plural. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 65(126), 481-510.
- Moreno, J. y García, R. (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- Naval, C. (2013). Prestigio, autoridad y profesionalización. En V. Pérez-Díaz (Dir.), *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad* (pp. 125-128). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- OCDE. (2009). TALIS. *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Instituto de Evaluación. Extraído el 7 de enero de 2014, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf>.
- OECD. (2012). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En C. H. Wainerman (Com.), *Escalas de medición en ciencias sociales* (pp. 331-369). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pérez Ferra, M. (Coord.) (2005). *Actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile:

- LOM. (Versión original en francés: *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, 1997).
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. (Versión original en francés: *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF, 1999).
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Raschke, C. A. (2003). *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London: Routledge and Falmer.
- Rivas, J. I. (2003). *La cultura profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Romero, A., Gutiérrez, J. y Coriat, M. (2003). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Rychen, D. y Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanz, R. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo XXI. *Sinéctica*, 37, 1-12.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- SPSS, IBM. IBM SPSS (2011). *Statistics Base 20*. SPSS Inc., Chicago, IL.
- Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 300-314.
- Teixidó, J. (2009). La introducción de las competencias básicas en el currículum: aspectos colaterales. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17(6), 6-9.
- Teixidó, J., Capell, D. i altres (2000). *Habilitats de gestió de l'aula a l'ESO*. En *Organització i Gestió de centres d'ensenyament secundari*. Barcelona: VI Jornades del FEAEC.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. Rychen y L. Hersh (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-27). México: Fondo de Cultura Económica.
- Yurén, T. (2011). Los dispositivos de formación del profesorado de Secundaria en México. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 39, 13-26.